E. SOMMER

EXPOSÉ

des principes de la méthode uniforme

pour l'enseignement des langues

EXPOSÉ

DES PRINCIPES

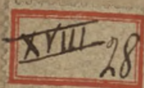
DE LA MÉTHODE UNIFORME

POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

PAR E. SOMMER
docteur ès lettres



PARIS
LIBRAIRIE DE L. HACHETTE ET Cie
BOULEVARD SAINT-GERMAIN, N° 77
—
1864



PARIS. — IMPRIMERIE GÉNÉRALE DE CH. LAHURE
Rue de Fleurus, 9



EXPOSÉ

DES PRINCIPES

DE LA MÉTHODE UNIFORME.

I

DE L'IMPERFECTION ACTUELLE DANS L'ENSEIGNEMENT GRAMMATICAL.

Toutes les personnes qui se sont occupées de l'instruction des enfants et qui se sont trouvées en contact fréquent avec eux, ont pu être frappées, comme je l'ai été moi-même, de la facilité et de la promptitude avec laquelle les élèves des petites classes dans les lycées, ou ceux des écoles primaires, répondent à une question grammaticale et analysent des phrases même assez compliquées. Elles ont pu remarquer, au contraire, l'hésitation, l'embarras d'élèves déjà avancés dans leurs études, et pour qui ces exercices élémentaires devraient n'être qu'un jeu. A quoi peut-on attribuer cette infériorité relative? Ce n'est assurément ni l'habileté des maîtres, ni l'intelligence ou l'application des élèves, ni le mérite des livres qu'il faut mettre en cause. La véritable raison, la voici : c'est que les en-

fants qui étudient une seule langue ne connaissent qu'un nom pour chacun des éléments du discours, qu'une formule pour chaque règle, et que ce nom et cette formule, souvent appris et souvent répétés, finissent par se graver assez bien dans leur esprit pour se présenter au premier appel de la mémoire. Dans les établissements secondaires, il n'y a pas d'élève qui n'étudie, ou simultanément ou successivement, au moins quatre langues, et comme la nomenclature et les formules, au lieu d'être toujours les mêmes, varient au contraire toujours en passant d'un livre à l'autre, aucune notion précise ne peut se fixer dans le souvenir. Ce fait est moins sensible peut-être et moins choquant dans les classes de grammaire proprement dites, parce que les leçons qu'on y fait apprendre par cœur chaque matin ou chaque soir sont généralement sues, généralement comprises, grâce aux explications des maîtres, et qu'une pratique journalière finit par rendre facile, ne fût-ce qu'à l'aide d'une certaine routine, l'application de la règle. Mais un peu plus tard, lorsque les études grammaticales sont terminées, pendant les années consacrées à des exercices plus littéraires, les souvenirs des classes précédentes s'effacent peu à peu, les formules laborieusement apprises perdent de leur netteté, les définitions se confondent vaguement l'une avec l'autre, et l'enfant qui a étudié, j'ajoute même qui a su plusieurs grammaires, finit par n'en plus savoir aucune.

Cet inconvénient ne serait pas très-grave s'il consistait simplement dans l'oubli de la terminologie grammaticale, et si, même après l'effacement complet de la formule, il restait un sentiment instinctif, mais sûr, de la règle. Le résultat est bien différent; tous les professeurs des hautes classes, tous les examina-

teurs pour le baccalauréat ont pu s'en convaincre : chez le plus grand nombre des élèves, c'est la langue maternelle qui a le plus souffert du tiraillement des études grammaticales ; on explique une phrase latine plus aisément qu'une phrase française, et il y en a bien peu qui ne se trompent, qui n'hésitent au moins, sur les points tant soit peu délicats de notre syntaxe. Cela se conçoit : la grammaire française est la première apprise, la première abandonnée ; les autres viennent successivement se superposer, et, au lieu de s'accorder avec elle, tantôt elles la contredisent formellement, tantôt elles présentent les mêmes faits d'une manière tout autre. Or il ne faut pas perdre de vue que l'enfant est arrivé à l'âge de dix ans à peine, qu'il a pu sans doute apprendre par cœur, mais non raisonner et comprendre à fond les règles déjà données, lorsqu'on lui apporte de nouvelles théories qui exigent de lui de nouveaux et plus sérieux efforts.

DÉFINITIONS DONNÉES PAR LES GRAMMAIRIENS.

Je ne fais que constater cet état de choses, je ne l'exagère nullement, on me rendra cette justice. Un exemple me fera mieux comprendre ; et, afin qu'on ne m'accuse pas de choisir à dessein des citations disparates, je me bornerai à prendre deux définitions seulement, celle du verbe et celle de la syntaxe, dans trois des grammaires qui sont le plus généralement en usage. Je choisis celles-là précisément parce que la rédaction y diffère d'une manière moins complète et que les idées, au contraire, s'y rapprochent sensiblement.

Définition du verbe. — « Le *verbe* est un mot qui exprime l'*affirmation.* » — « Le mot dont on se sert pour exprimer que l'on est, ou que l'on fait quelque

chose, est un verbe. — Le *verbe* est un mot par lequel nous affirmons que le sujet *est* ou qu'il *fait* quelque chose. » Je ne critique pas ces définitions, je les accepte même, si l'on veut, toutes les trois, mais à la condition de m'en tenir à une seule. Je me mets cependant à la place de l'enfant qui, en changeant de grammaire, a dû les apprendre toutes, à qui on en a présenté peut-être une ou deux autres encore, selon qu'il a étudié l'anglais et l'allemand, et je demande : Laquelle veut-on qu'il oublie? laquelle veut-on qu'il retienne? Et de quel droit s'étonne-t-on, si quelques années plus tard on lui demande ce que c'est que le verbe, de le trouver incertain entre des souvenirs confus et même un peu contradictoires? Faites la même question à un enfant sorti des écoles primaires, et qui n'a étudié encore que la langue maternelle, sa réponse selon Noël et Chapsal est toute prête. Sa définition est-elle meilleure ou moins bonne? je n'en sais rien, mais il en a une.

Définition de la syntaxe. — « La *syntaxe* est la manière de joindre ensemble les mots d'une phrase et les phrases entre elles. » — « La *syntaxe* a pour objet l'emploi et la construction des mots; elle fixe les inflexions ou terminaisons sous lesquelles ils doivent paraître dans la proposition, et la place qu'ils doivent y occuper. » — « Jusqu'ici nous avons considéré séparément chacune des dix espèces de mots. Nous allons examiner à présent comment elles se lient et se combinent ensemble pour exprimer toutes nos pensées. Cet examen est l'objet de la *syntaxe*. » Ici, j'ai beau vouloir demeurer impartial, je ne puis m'empêcher de déclarer que je préfère aux deux autres la première définition, si courte et si juste : c'est celle de Lhomond. La deuxième, celle de Noël et Chapsal, est trop longue,

et puis qu'est-ce pour une intelligence de huit ou neuf ans qu'un mot qui « paraît sous une inflexion? » La dernière a le tort, grave à mes yeux, de ne pas préciser une formule; assurément ce n'est pas l'enfant qui dégagera la définition, et si je lui demande ce que c'est que la syntaxe, il me semble déjà entendre : « Jusqu'ici nous avons considéré.... » Mais enfin, quelle que soit des trois celle qu'on adopte, ne pourrait-on s'en contenter, et encore une fois, laquelle veut-on qu'il retienne?

Il serait curieux depoursuivre et de pousser jusqu'au détail cet examen comparatif, de l'étendre à toutes les grammaires de langues vivantes, de montrer, dans le verbe et dans le pronom surtout, à quel point les livres mis simultanément dans les mains des élèves diffèrent de nomenclature, se contredisent de principes. Telle règle de syntaxe apprise dans la grammaire française reparaît dans une autre grammaire, exactement la même; mais qui s'en douterait? C'est le résultat inévitable de méthodes diverses appliquées même par des hommes éminents, mais préoccupés d'un point de vue exclusif. Ils suivent les théories qui leur paraissent justes, ils adoptent la rédaction qui rend le mieux leur pensée; mais la pensée de l'enfant, où va-t-elle? Quoi! il lui faudra abstraire de ces formules si diverses ce qui est, après tout, au fond de toutes, mais sans qu'il s'en aperçoive, et ce travail fait d'abord sur une définition isolée, il faudra le recommencer sur chaque chapitre, sur chaque partie de la grammaire! Et s'il ne le peut, comme cela est par trop évident, il aura appris plusieurs gros livres, péniblement, en cinq ou six ans, pour en conserver, quoi? pas même une définition du verbe, pas même une définition de la syntaxe.

II

DE LA POSSIBILITÉ D'UNE RÉFORME.

Une organisation si vicieuse de l'enseignement grammatical appelle-t-elle une réforme ? La réponse à cette question n'est nullement embarrassante ; elle semble même être faite d'une façon surabondante par les deux citations qui précèdent. Supposons qu'il n'y ait en réalité aucun avantage bien particulier à adopter l'une quelconque des trois définitions du verbe qui viennent d'être mentionnées. Admettons, si l'on veut, que l'on préfère celle de Noël et Chapsal, et même uniquement parce qu'elle aura été apprise la première. Si le verbe français est un mot qui exprime l'affirmation, qu'est-ce donc que le verbe latin, ou anglais, ou allemand, pour qu'on le définisse d'une autre manière ? Si l'on adopte comme plus courte et plus claire la définition que Lhomond donne de la syntaxe : « la manière de joindre ensemble les mots d'une phrase et les phrases entre elles, » où voit-on que tel ne soit pas aussi le but de la syntaxe française, ou grecque, ou espagnole ?

Mais cette réforme, que tous les bons esprits jugent désirable, est-elle possible ? On semble oublier que l'unité dans l'enseignement grammatical n'est pas une innovation ; ce qui est une innovation, au contraire, et une innovation bien malheureuse, c'est la confusion qui règne aujourd'hui. Sans remonter à Despauterius, les grammaires tant vantées et si justement estimées de Port-Royal sont-elles autre chose qu'une méthode uniforme pour l'enseignement des langues ? Arnauld et Lancelot n'ont-ils pas donné, outre une grammaire

générale et une grammaire française, des grammaires latine, grecque, espagnole, italienne, conçues sur un même plan, développées suivant les mêmes principes? De telles autorités sont de celles que l'on ne discute, que l'on ne conteste pas. Une réforme grammaticale dans le sens que j'indique n'a-t-elle pas été à l'ordre du jour, il y a sept ou huit ans, dans les conseils de l'Université*? Et depuis la publication de la méthode dont j'ai pris l'initiative, ne vois-je pas tous les jours, dans un esprit de concurrence, des grammaires publiées à des époques différentes, souvent même par divers auteurs, se réunir sous un titre commun et annoncer aux établissements d'instruction tout un ensemble grammatical selon une doctrine unique? L'idée est donc juste et bonne; sa réalisation est donc possible, au moins dans la mesure que j'indiquerai tout à l'heure, après avoir répondu à deux objections.

III

RÉPONSE A DEUX OBJECTIONS.

1° Objection tirée du génie des langues. — La première de ces objections, celle qui au premier abord semble la plus spécieuse, met en avant comme une impossibilité absolue la diversité du génie des langues. Comment peut-on avoir la prétention d'enseigner par les mêmes procédés deux langues aussi différentes que

* Sous le ministère de M. Fortoul, une commission composée de MM. Hase, Alexandre, Dutrey, Egger et Perron, avait été chargée de composer une triple grammaire sur un plan uniforme; la mort du ministre a seule fait cesser les travaux de cette commission, qui n'avait vu aucune impossibilité à remplir son mandat.

le français et le grec, par exemple, ou le français et l'allemand? Il est certain que, si l'on voulait faire entrer une grammaire grecque ou allemande dans le cadre étroit d'une grammaire française, on tenterait une entreprise impossible, absurde même. Mais si diverses que soient deux langues, n'ont-elles rien de commun entre elles? ne se composent-elles pas de mots de même espèce? ne sont-elles pas régies par les mêmes lois générales de syntaxe? Telle langue, ancienne ou moderne, a beau être une langue à inversion, tandis que le français est une langue analytique, les mots, dans quelque ordre qu'ils se placent, n'y sont-ils pas soumis à des conditions analogues, soit d'accord, soit de dépendance? Les cas jouent dans les langues anciennes et dans l'allemand le même rôle que les prépositions dans la plupart des langues modernes; eh bien, on le constatera, on fera ressortir cette différence, et le contraste, si on le met nettement en lumière, sera même un secours pour la mémoire. Les conjugaisons sont plus ou moins nombreuses, plus ou moins variées; qu'importe? le cadre du verbe n'est-il pas le même? n'y a-t-il pas partout, comme en français, des voix, des modes, des temps, des nombres, des personnes, et des désinences pour chaque personne? En un mot, au-dessus des grammaires particulières, n'y a-t-il pas une grammaire générale embrassant les faits communs à toutes les langues, et qui se retrouve dans toutes, malgré la diversité des pays et des génies? Or, ce sont précisément ces faits généraux, dont la connaissance une fois acquise par l'étude d'une seule langue devrait abréger d'autant celle de toutes les autres, qui sont embarrassés, obscurcis, étouffés, par le mélange d'une foule de systèmes.

2° Objection tirée de la langue française. — La

seconde objection, qui porte plus particulièrement sur les langues anciennes et sur la langue allemande, est celle-ci : prendre le français pour base d'un enseignement commun aux trois langues classiques et à l'allemand, « c'est prendre *grammaticalement* la plus pauvre et la plus effacée de toutes, c'est vouloir mettre la pyramide sur sa pointe. » Mais, une fois admis ce fonds commun et invariable de toutes les langues, à qui fera-t-on croire qu'il n'y ait pas un double et incontestable avantage à commencer par la langue maternelle et par la langue la plus simple? Quelle comparaison frappera notre esprit, si ce n'est celle que nous pouvons faire avec ce qui nous est le plus familier? quelles connaissances premières seront plus faciles à acquérir et plus solides, si ce n'est celles qui se composent des éléments les moins nombreux? Il faudrait donc commencer l'étude des langues par la plus compliquée de toutes, le sanscrit, descendre ensuite au vieux allemand *, au grec, au latin, pour arriver enfin par ce circuit à la langue maternelle ! Et depuis quand n'est-ce plus un des procédés les plus logiques et les plus ordinaires de l'esprit humain que de passer du simple au composé? Que ne propose-t-on aussi de commencer les études de mathématiques par l'algèbre et de les finir par les quatre règles? Mais en supposant même que l'objection présentée ici eût quelque valeur, et je ne lui en reconnais aucune, comme il est évident que nous ne pouvons eneigner à nos enfants le grec ou l'allemand avant le français, il n'y a point de raison pour sacrifier, en abordant plus tard une autre langue, les notions justes et générales qui auront été apprises

---

* On commence à dire un peu moins les langues indo-germaniques; mais combien n'a-t-on pas usé et abusé de ce mot!

avec la langue maternelle : l'essentiel, au contraire, sera de les maintenir précieusement, de les fortifier même à mesure qu'on avancera, de s'en servir comme d'un point d'appui pour monter plus haut, de les utiliser pour rendre plus facile l'étude d'idiomes compliqués.

IV

DES PRINCIPES DE LA MÉTHODE UNIFORME.

D'après ce qui a été dit ci-dessus, on peut déjà pressentir quels sont les principes sur lesquels la *Méthode uniforme* s'est établie. Ces principes sont au nombre de trois :

1° Unité dans les divisions générales;

2° Unité dans les définitions et dans la nomenclature;

3° Comparaison d'une langue à l'autre.

Unité dans les divisions générales. — Le cadre dans lequel chacune des grammaires est venue prendre place à son tour est celui de la grammaire générale elle-même* : il est formé par l'ensemble des faits communs à toutes les langues sans exception, d'où il est facile de conclure qu'aucune d'elles ne peut s'y trouver gênée. Ce cadre s'étend ou se resserre selon que les particularités qui tiennent au génie propre de chaque langue sont plus ou moins nombreuses ; mais il reste toujours le même. Pour la première partie, ou les *Éléments du langage*, les divisions sont tout indiquées par le nombre même des parties du discours. Quant à la *Syntaxe*, une étude attentive des rapports des mots ne permet pas d'établir plus de trois grandes

---

* Voir mes *Premières notions de grammaire générale.*

divisions : 1° accord des mots entre eux, ou syntaxe d'accord ; 2° dépendance d'un mot (non verbe) à l'égard d'un autre, ou syntaxe de régime ; 3° dépendance d'un verbe à l'égard d'un autre mot, ou syntaxe de subordination. Beaucoup de grammairiens tendent à confondre ces deux dernières divisions en une seule ; ils oublient une distinction essentielle : c'est que dans la syntaxe de régime il n'y a de dépendance que d'un mot, tandis que dans la syntaxe de subordination il y a dépendance d'un membre de phrase tout entier représenté par le verbe : pour qu'il y ait accord ou régime, il suffit d'un seul membre de phrase, ou plutôt, comme on dit en analyse logique, d'une seule proposition ; pour qu'il y ait subordination, il en faut deux.

Unité dans les définitions et dans la nomenclature. — De ce fait déjà établi et d'ailleurs incontesté, que dans toutes les langues les espèces de mots de même nature ont le même rôle dans le discours, découle tout naturellement l'unité dans les définitions. Partout le nom est le mot qui sert à nommer les objets ; partout l'adjectif est le mot qui sert à les qualifier. Par conséquent, telle définition reconnue bonne pour le nom ou l'adjectif français, est bonne par cela seul pour le nom ou l'adjectif allemand, et ainsi de suite. De même pour les modes et pour les temps des verbes : l'indicatif et le subjonctif, par exemple, ayant partout la même valeur, doivent partout être définis de même.

Quant à la nomenclature particulière, c'est-à-dire à l'appellation donnée à telle classe d'adjectifs ou d'adverbes, à tel temps ou à tel mode du verbe, il est inutile de faire ressortir les avantages d'une parfaite uniformité à cet égard. Si l'on appelle dans une classe passé défini et passé indéfini ce que dans une autre on

appellera prétérit et parfait, il n'y a plus aucun moyen de s'entendre, et l'on ne peut raisonnablement vouloir que l'enfant ait pour un seul et même temps deux ou trois dénominations de rechange, employant l'une avec le professeur du matin et l'autre avec le professeur du soir.

Comparaison d'une langue à l'autre. — Le principe le plus fécond de la *Méthode uniforme* est la comparaison constante des langues entre elles, ou, pour être plus exact, des langues étrangères, soit mortes soit vivantes, avec la langue maternelle. On fait plus pour les langues anciennes, qui, dans les lycées et les colléges, s'enseignent presque simultanément avec le français : on les compare tout à la fois avec le français et entre elles. Étendre ce double rapprochement aux langues vivantes, par exemple à l'allemand et à l'anglais, à l'espagnol et à l'italien, qui ont ensemble tant d'analogies, cela n'eût pas été sans intérêt ; mais les analogies d'une langue qu'on étudie avec une autre langue qu'on n'étudie pas ne sont d'aucun secours et deviendraient même un embarras. Au reste, ces comparaisons ne sont jamais l'objet d'un développement ; une indication rapide suffit toujours pour marquer les ressemblances et les différences. Ce système de comparaison, quand on ne le pousse pas jusqu'à la minutie, est utile de deux manières : en même temps qu'il fait apprendre une règle nouvelle, il rappelle une règle ancienne. Ainsi, après avoir constaté le fréquent emploi des noms français avec *de* ou *à*, n'est-il pas intéressant, en commençant l'étude des langues anciennes ou de l'allemand, de remarquer que les désinences de la déclinaison répondent précisément à ces prépositions *de* et *à*, et que par conséquent dans les phrases où le français emploie *de*, les langues anciennes et l'al-

lemand se servent du génitif ou de l'ablatif, tandis que dans celles où il emploie *à*, les langues anciennes et l'allemand se servent du datif? Cette explication si simple des cas, je ne la trouve pour ainsi dire dans aucun livre, et pourtant on voit quelle lumière elle peut donner dès le début.

V

DES INNOVATIONS DE LA MÉTHODE.

Il faut bien s'entendre sur ce que signifie ce mot d'innovation. Si l'on veut dire par là des changements apportés aux principes le plus généralement adoptés, ou même à des habitudes universellement reçues, on cherchera vainement rien de pareil dans la Méthode. J'ai vu, par exemple, des grammairiens transformer en noms qu'ils appellent vagues ou indéterminés des mots qui sont essentiellement et incontestablement des pronoms; j'en ai vu d'autres réduire, sans profit apparent, les quatre conjugaisons françaises à deux. Ce sont là, je crois des innovations pernicieuses, et je me serais bien gardé de les imiter.

J'ai déclaré, dans une préface placée en tête des trois abrégés de grammaires classiques, que je n'avais point recherché les innovations à plaisir; j'aurais dû ajouter que j'avais résisté de toutes mes forces à toute tentation d'innover qui ne me paraissait pas justifiée par un résultat considérable. La véritable innovation de la Méthode c'est son plan même, c'est son unité de principes, de définitions, de nomenclature; c'est enfin le système de comparaison qui rattache toutes les grammaires à celle de la langue maternelle; car je ne regarde pas comme de véritables innovations telle division des matières, tel arrangement, tel enchaînement de

faits préféré à tel autre, parce qu'il m'a semblé plus logique ou plus clair.

La cause la plus ordinaire des erreurs qu'on rencontre dans les grammaires modernes, c'est le manque d'esprit de comparaison. Certains auteurs ne pouvaient comparer, faute de connaître plusieurs langues; d'autres, qui le pouvaient, semblent ne l'avoir pas voulu, et se sont privés d'une bien précieuse ressource. Établir d'après une seule langue les règles de la grammaire, c'est comme si l'on voulait, en étudiant une seule espèce, arriver à une classification rigoureuse des plantes ou des animaux. Le français surtout, pour être bien connu, a besoin de comparaison. Non-seulement il est sorti presque tout entier du latin, dont l'étude est nécessaire si l'on veut comprendre bien exactement la signification des mots, leurs nuances, leurs valeurs diverses; mais il s'est formé lentement, et comme notre nation a toujours eu des goûts littéraires, nous avons beaucoup emprunté à l'Italie d'abord, à l'Espagne ensuite, dont les littératures ont précédé la nôtre. Mais de cette comparaison si généralement négligée jusqu'ici, si recommandée par nous, que sortira-t-il? Une grammaire plus savante? c'est tout le contraire, une grammaire certainement plus simple, parce que la bonne distribution des éléments, l'exactitude du sens attribué à chacune des formes du langage, sont deux moyens puissants de clarté. C'est grâce à l'esprit de comparaison qu'après avoir rédigé à l'intention des plus modestes écoles et des plus jeunes intelligences un *Abrégé de grammaire française* dont nous avons voulu faire avant tout un livre clair et simple, nous n'avons pas eu à modifier, à ajouter, à retrancher une seule syllabe lorsque nous avons passé à des grammaires plus complètes, à des langues plus compliquées.

Du Conditionnel.

Prenons pour exemple le conditionnel. Si j'ouvre la plupart des grammaires françaises, j'y vois que le conditionnel est un des modes du verbe. Mais si je consulte d'autres grammaires, je trouve que dans les langues anciennes, le conditionnel, ou n'existe pas, ou se confond avec d'autres modes, qu'en espagnol on le rattache au subjonctif, qu'en anglais et en allemand on ne le compte pas comme un mode distinct. Si donc je me borne à l'étude du français, je considérerai le conditionnel comme un mode, et ce sera simplement une notion fausse; mais si j'aborde d'autres langues, cette notion fausse deviendra de plus un embarras.

Le conditionnel, dit-on, est un mode, parce qu'il présente l'idée du verbe avec une nuance de condition. Je ne vois rien de semblable. Dans les phrases où figure un conditionnel, je vois au contraire que la condition est formulée à l'aide de la conjonction *si* et de l'indicatif (dans d'autres langues, le subjonctif), et je remarque de plus que quand le verbe précédé de *si* est au présent ou au parfait, le conditionnel disparaît, bien que l'idée de condition subsiste : *Si vous veniez, je* serais *heureux; si vous venez, je* serai *heureux*. Je vais plus loin et je constate que le conditionnel se présente dans des phrases même où il n'y a aucune idée de condition : *Il dit qu'il* viendra ; *il disait qu'il* viendrait.

Si je veux tirer de ce double fait une conclusion, la voici : Le conditionnel est un temps secondaire du futur, comme l'imparfait est un temps secondaire du présent, comme le plus-que-parfait est un temps secondaire du parfait ; et du moment où dans une phrase, lorsque le premier verbe est au passé, le second se met à un temps secondaire, il est tout naturel que le condition-

nel alterne avec le futur. Exemples : *Il* dit *qu'il* est *content; il* disait *qu'il* était *content; il* dit *qu'il* a été *content; il* disait *qu'il* avait été *content*; *il* dit *qu'il* sera *content; il* disait *qu'il* serait *content.*

Peut-être me suis-je trompé; comment le savoir? Interrogeons les autres langues. En italien, la formation du conditionnel est identique, comme en français, avec celle du futur; en espagnol il en est de même, bien qu'une doctrine qui se perd tous les jours considère le conditionnel comme une troisième forme d'imparfait du subjontif. En allemand et en anglais, fait bien concluant, le futur et le conditionnel ne sont pas des temps simples, ils veulent un auxiliaire et cet auxiliaire *est le même;* l'auxiliaire du conditionnel est l'imparfait de celui du futur.

Mais, dira-t-on, voilà bien des raisonnements; veut-on qu'un enfant de huit à dix ans les entende? A Dieu ne plaise! J'ai raisonné, j'ai comparé pour arriver à la vérité; et maintenant je renverse tout mon échafaudage. L'enfant récitera le conditionnel comme un temps au lieu de le réciter comme un mode, voilà tout; mais je ne lui aurai pas appris une chose fausse, je ne lui aurai pas créé une difficulté pour le moment où il abordera une langue étrangère.

De la division des temps.

C'est encore la méthode de comparaison qui a conduit à une division nouvelle, mais fort simple, des temps des verbes. Cette distinction des temps en *définis* et *accomplis* n'est pas mienne, je la dois à M. Alexandre, qui a le premier fait ressortir cette correspondance des temps entre eux. On peut voir en effet que l'action exprimée par le verbe est toujours, relativement à l'époque dont on parle, ou présente ou accom-

plie. De là deux classes de temps bien tranchées : ceux où l'action est donnée comme présente sont ordinairement simples ; ceux où elle est donnée comme accomplie sont toujours composés, et composés de la même manière, à savoir du temps simple du verbe *avoir* auquel ils correspondent et du participe passé : *J'ai, j'ai eu ; j'aimais, j'avais aimé*. Cette classification convient de tous points à toutes les langues modernes, et il est étrange qu'elle n'ait pas frappé plus tôt l'esprit des grammairiens. Dans toutes les grammaires françaises ou étrangères que j'ai pu consulter, les dix temps de l'indicatif viennent à la file l'un de l'autre, comme cela se trouve, sans qu'il y ait aucune correspondance marquée entre les temps simples et les temps composés.

Des pronoms et des adjectifs pronominaux.

La classification des pronoms et des adjectifs pronominaux* n'est, je crois, nulle part établie d'une façon aussi nette que dans ma grammaire française. Elle était indiquée par la formation même de ces classes d'adjectifs qui répondent aux pronoms : les adjectifs personnels ou possessifs dérivant d'une manière évidente des pronoms personnels, et ainsi de suite. En reconnaissant cinq classes de pronoms, ce en quoi je suis d'accord avec la plupart des grammairiens, j'ai reconnu aussi cinq classes correspondantes d'adjectifs pronominaux, et je me suis bien gardé de faire de *le mien, la mienne*, un pronom, comme le veulent beau-

* J'appelle ainsi les adjectifs formés des pronoms, quelquefois même à deux degrés, comme *quel* formé de *qui* et formant à son tour *lequel*. J'y joins, à la suite des adjectifs indéfinis, mais dans une classe à part, puisqu'ils ne dérivent pas des pronoms, un certain nombre d'adjectifs que les grammairiens embarrassés appellent vaguement des adjectifs *déterminatifs*.

coup de grammairiens. Ce qui les a induits dans cette erreur, c'est qu'avec les adjectifs possessifs du second ordre, *mien*, *tien*, *sien*, *leur*, le nom peut ne pas être exprimé. Cela est vrai ; mais il n'y a là rien que de fort ordinaire, puisque tous les adjectifs peuvent s'employer comme des noms. Il y a au contraire quelque chose d'insolite à faire précéder un pronom de l'article. Nous avons deux classes d'adjectifs possessifs ; mais d'autres langues, de la même famille que la nôtre, n'en ont qu'une, et emploient ou rejettent l'article à peu près à volonté. Ce serait une raison décisive, alors même que l'on ne trouverait pas *mien*, *tien*, etc., sans article, comme lorsqu'on dit : *Ce livre est* mien.

Des conjonctions et des adverbes conjonctifs.

J'ai retranché du chapitre de la conjonction pour les reporter, sous le nom d'*adverbes conjonctifs*, au chapitre de l'adverbe, tous les mots qui n'exercent aucune influence sur le mode du verbe subordonné. Ce déplacement, je le sais, choque de vieilles habitudes ; mais outre qu'il est bien dans la nature des choses, j'y ai trouvé un avantage qui m'a décidé : ç'a été de simplifier l'analyse logique, j'allais dire de la supprimer, en la faisant rentrer dans la syntaxe de subordination. Une fois, en effet, que l'enfant a analysé une proposition simple, toutes les règles des propositions subordonnées étant l'objet du troisième chapitre de la syntaxe, il n'éprouve plus aucune difficulté à les analyser logiquement. Pour moi, la conjonction est un mot qui unit deux membres de phrase de façon à les faire dépendre l'un de l'autre ; quant aux mots qui servent simplement à les juxtaposer, ce sont des adverbes conjonctifs.

Voilà les principales innovations de la Méthode ; j'en

ai écarté bien d'autres. Ainsi plusieurs humanistes, dont j'estime d'ailleurs les conseils, m'engageaient à présenter la conjugaison française et la conjugaison des autres langues modernes en tableaux, comme cela se fait pour la conjugaison grecque, et comme quelques grammairiens l'ont fait pour la conjugaison latine; ils ne s'expliquaient pas, disaient-ils, qu'une méthode qui s'intitulait uniforme ne présentât pas les flexions du verbe d'une façon semblable dans toutes les grammaires. Mais ce que j'ai cherché n'est pas une uniformité de coup d'œil, et cet arrangement des modes en tableau, difficilement applicable à la langue française et aux langues modernes, pauvres de temps en dehors de l'indicatif, n'aurait fait qu'embarrasser et troubler l'intelligence des jeunes commençants, précisément par cette forme synoptique qu'ils ne sont pas en état de bien comprendre. En outre, j'y aurais perdu le bénéfice de l'uniformité vraie, qui est, comme je l'ai dit, dans la correspondance des temps simples et des temps composés.

VI

A QUI S'ADRESSE LA MÉTHODE.

A qui s'adresse la Méthode? Lorsque j'ai publié en même temps trois abrégés de grammaires française, latine et grecque, on aurait pu croire que je m'étais préoccupé uniquement des études classiques, et que je destinais ces trois petits livres aux seuls établissements d'instruction secondaire. Les divers compléments qu'a reçus la Méthode et les explications que j'ai déjà données montrent assez que cette pensée exclusive n'a jamais été la mienne. La grammaire française a été rédigée d'une manière tout à fait indépendante, et non pas

en vue de s'ajuster avec une autre grammaire quelconque. Je dirai même qu'en la composant j'ai eu principalement pour objet d'écrire un livre qui pût convenir aussi bien aux plus petites écoles primaires qu'aux classes élémentaires des lycées. Il n'y a pas deux manières d'enseigner le français, une pour les villages, l'autre pour les villes. La connaissance de la langue maternelle peut être poussée plus ou moins loin ; on peut, par l'étude des langues anciennes, arriver à savoir avec plus de précision la signification des mots, la valeur des tours de phrase ; mais les principes sont essentiellement, invariablement les mêmes. J'ai essayé de les présenter avec le plus de simplicité et de clarté possible, et l'adoption de ma grammaire française dans un nombre déjà considérable d'écoles, la sanction qu'elle a reçue du Conseil supérieur de l'instruction publique, la récompense dont elle a été honorée par la Société pour l'instruction élémentaire, me prouvent que j'ai réussi, au moins dans une certaine mesure.

L'*Abrégé de grammaire française* est la base de tout le système ; le *Cours complet* n'en diffère que par plus de développement. Cet abrégé contient toute la doctrine dont les autres livres ne sont que des applications. Si, malgré tous les secours dont j'ai été entouré, malgré un travail personnel de plusieurs années, je ne suis pas arrivé aux formules les plus simples, les plus claires, les plus brèves, si j'ai suivi des principes faux, si je me suis laissé entraîner à des erreurs, il est facile de s'en assurer par la lecture de ce court abrégé : s'il est défectueux, tout l'ensemble s'en ressent et croule avec lui.

La *Méthode uniforme* s'adresse donc, avant tout, aux enfants qui débutent dans l'étude de la langue maternelle, et en outre elle leur tient en réserve, pour l'étude

des autres langues, des secours dont une expérience de trois années a déjà permis de constater l'efficacité.

Il est impossible, même dans la plus humble sphère, de prévoir dès le début quel sera l'avenir d'un enfant, à quel genre d'études il pourra être appelé dans la suite. Beaucoup devront apprendre les langues vivantes, si l'entrée des carrières industrielles et commerciales s'ouvre pour eux; quelques-uns aborderont même les langues anciennes. De quelle importance n'est-il donc pas de leur donner tout d'abord des notions qui ne puissent qu'être fortifiées et confirmées plus tard, au lieu d'être ébranlées et contredites?

VII

DE L'APPLICATION DE LA MÉTHODE AUX LANGUES VIVANTES.

L'enseignement des langues vivantes a été dans ces derniers temps le sujet de controverses assez animées. On s'est plaint avec quelque apparence de raison de l'insuffisance des résultats obtenus, et comme on attribuait cette insuffisance à l'emploi des méthodes universitaires, on s'est jeté dans un excès tout contraire. Il faut bien reconnaître que la manière dont les langues vivantes sont enseignées dans les établissements de l'État n'est pas de tout point satisfaisante : l'exercice oral y fait presque partout défaut. Or, si l'on étudie une langue vivante, ce n'est pas seulement afin de pouvoir lire les chefs-d'œuvre de sa littérature, c'est aussi pour la parler, pour en faire usage dans les relations de la vie pratique. Un grand nombre de professeurs de langues vivantes ne s'astreignent à aucun sys-

tème; quelques autres suivent les mêmes errements que les professeurs de langues mortes : ils font apprendre une page de grammaire, expliquent quelques lignes d'un auteur, donnent et corrigent aujourd'hui un thème, demain une version. Et c'est là tout.

Ce tout n'est pas assez, avouons-le. Aussi les réformateurs n'ont pas manqué, et plusieurs méthodes expéditives ont été proposées, ou sont à l'essai dans des maisons considérables. Je ne veux faire la critique d'aucune; je ne suis pas assez compétent; toutefois j'ai voulu me rendre compte des procédés employés. Ils sont fort simples : on commence par supprimer l'étude de la grammaire, dont on donne cependant çà et là quelques bribes, et on la remplace par une espèce de mécanisme à l'aide duquel un enfant se rompt, dit-on, aux difficultés sans même les apercevoir. Ce sont tantôt des dialogues, tantôt des séries de phrases versées dans le même moule, ou des questions alternant avec des réponses. Comme le but de ces méthodes est essentiellement pratique, et qu'elles n'ont (cela saute aux yeux) aucune prétention littéraire, les modèles qu'elles proposent sont d'un genre plus que familier, et tombent à tout instant dans le trivial : belle préparation pour entendre la langue de Gœthe, de Cervantes ou de Shakspeare!

L'Université a sagement fait jusqu'ici de repousser loin d'elle ces méthodes empiriques et de se maintenir, même pour les langues vivantes, dans les bonnes traditions littéraires; mais peut-être a-t-elle un peu trop dédaigné la pratique de l'exercice oral, qui ne peut donner que d'excellents résultats. L'enseignement d'une langue vivante, tel que je la conçois, consiste en deux parties bien distinctes : d'un côté, la grammaire, la version et le thème, l'explication des auteurs, en un mot

l'enseignement littéraire; de l'autre, l'exercice oral, l'impovisation, la conversation, en un mot l'enseignement pratique. La grammaire est faite pour être apprise et servir de loi, mais non pour être laissée de côté ou éludée; jamais on ne parviendra à savoir une langue si l'on n'en possède la grammaire : on peut apprendre, dans un de ces livres dont je parlais tout à l'heure, une vingtaine de phrases stéréotypées; mais à la vingt et unième, c'est-à-dire à celle qu'on voudra faire soi-même, on se trouvera court, et s'il s'agit de loger deux ou trois mots de plus dans le petit cadre, ce sera bien pis encore. Quant à la lecture des auteurs, comment s'en dispenser, si l'on veut donner à l'enseignement un caractère tant soit peu élevé, si l'on ne veut pas se contenter des quelques mots nécessaires pour se faire servir son souper à l'auberge ou faire une emplette dans un magasin? Et, je le répète, quelle illusion ne se fait-on pas, si l'on s'imagine que l'enfant promené deux ou trois ans à travers ces phrases vulgaires et triviales, sera en état d'aborder quelque lecture fine et délicate? Je crois voir un voyageur qui débarquerait en France après avoir appris son manuel de conversation, et à qui on mettrait dans la main un tome de Racine ou de Bossuet.

La *Méthode*, dans les volumes déjà publiés et dans ceux qui se préparent, s'est préoccupée de satisfaire à ce double besoin littéraire et pratique; elle ne s'adresse pas à ceux qui ne veulent d'une langue que des phrases banales pour les usages les plus communs de la vie. Elle croit faciliter beaucoup l'indispensable étude de la grammaire par l'unité de son plan et par la constante comparaison avec la langue maternelle; cette comparaison, qui a pour point de départ le français, a donné un premier résultat fort satisfaisant : ç'a

été de mettre en lumière, par le contraste, beaucoup de faits grammaticaux auxquels les auteurs de grammaires pour les langues vivantes n'avaient pas songé, par la raison toute simple que ces faits n'étaient embarrassants que pour nous, qui sommes habitués à penser en français, et leur semblaient à eux tout naturels. Rien n'est omis, toutes les règles sont scrupuleusement données dans ces petits volumes d'une centaine de pages, et pourtant les traits communs des idiomes modernes sont si nombreux, que si une moitié de la grammaire veut être apprise et apprise sérieusement, il suffit que l'autre moitié soit lue avec un peu d'attention.

VIII

DES LIVRES AUXILIAIRES DE LA MÉTHODE.

Je ne terminerai pas sans dire un mot des livres accessoires qui accompagnent ou accompagneront prochainement les diverses grammaires.

Pour le français, ces publications comprennent dès à présent : un *Questionnaire* sur l'Abrégé de grammaire française; des *Exercices* sur ce même Abrégé; des *Exercices* sur le Cours complet de grammaire française; enfin des *Exercices* gradués d'Analyse grammaticale et d'Analyse logique.

En ce qui concerne la langue latine et la langue grecque, ces livres comprendront, pour les commençants, de petites versions sur les éléments, actuellement en préparation, et des exercices déjà publiés. Les Abrégés de grammaire latine et de grammaire grecque sont accompagnés chacun d'un *Questionnaire* comme l'Abrégé de grammaire française.

Pour les langues vivantes, chaque grammaire est complétée par un volume d'exercices distribués de telle sorte qu'ils peuvent servir en partie à des exercices oraux et en partie à des devoirs écrits. L'explication, ou du moins la préparation des auteurs, pourra être facilitée aussi par l'emploi de quelques traductions littérales *, dont l'introduction dans les cours de langues vivantes n'offre aucun danger. Quant aux exercices oraux proprement dits, de petits volumes dont il est inutile de faire connaître le plan dès aujourd'hui, mais dont la publication est prochaine, offriront toutes les ressources désirables. On pourra juger alors de quel côté doivent se produire les résultats les plus sûrs, et même, je ne crains pas de le dire, à tous les points de vue les plus prompts.

IX

Telle est la Méthode à laquelle j'ai attaché mon nom, mais dont je suis loin de revendiquer tout l'honneur. Une œuvre pareille était au-dessus de mes forces. J'y avais bien pensé quelquefois, j'en avais caressé l'idée, mais toujours en me demandant si jamais je serais assez sûr de moi pour oser aborder une tâche si difficile. J'ai dit ailleurs comment le secours m'était venu au moment où j'y comptais le moins. M. Alexandre, qui de longue main avait amassé et préparé des matériaux en vue d'un travail semblable, m'offrait généreusement de m'abandonner pour les trois langues classiques le fruit de plusieurs années de méditations;

---

* Par exemple, le *Coriolan* de Shakspeare, le *Guillaume Tell* de Schiller, le *Captif* de Cervantes, et autres déjà publiées ou en cours de préparation.

je trouvais un plan tout tracé, un cadre presque entièrement rempli. J'aurais hésité malgré cela, et peut-être même aurais-je reculé si je n'avais obtenu plus encore, des conseils assidus, une assistance de tous les moments. Aussi est-il juste, si la *Méthode* facilite un peu les études, ce qui est son but, si elle donne quelques bons résultats, d'en reporter la reconnaissance à celui qui en a été véritablement le fondateur, et non pas à moi.

Dans l'application de la *Méthode* aux langues vivantes, j'ai été bien heureux encore. D'anciens rapports d'amitié, des relations de collaboration, m'ont permis de m'adresser à des hommes d'intelligence et de savoir. Je leur ai montré mon plan, et l'on a pu voir par ce que j'en ai dit qu'il n'avait rien de gênant pour eux; ils l'ont goûté, ils se sont mis à l'œuvre, et je les en remercie. Au milieu de tracasseries inévitables dans une publication dont la portée est si vaste, d'hostilités plus ou moins sourdes, plus ou moins franches, la *Méthode* se complète, se fortifie, et n'a qu'à se louer de la sympathie qu'elle a trouvée jusqu'à ce jour et dans l'enseignement et dans le public et dans la presse.

E. SOMMER.

Paris, le 1er octobre 1864.

La *Méthode uniforme pour l'enseignement des langues* se compose jusqu'à présent des volumes suivants :

Premières notions de Grammaire générale, ou *Exposé des principes de la Méthode uniforme*. 1 vol. in-12, br. .... 75 c.

1° LANGUE FRANÇAISE.

Abrégé de Grammaire française, par E. Sommer. 1 volume in-12, cartonné...................... 75 c.

Questionnaire sur l'Abrégé de Grammaire française. In-12, cart. 40 c.

Exercices sur l'Abrégé de Grammaire française, par A. Castillon, professeur au collége Sainte-Barbe. 1 vol. in-12, cart.............. 75 c.

Cours complet de Grammaire française, par E. Sommer. 1 volume in-8.................. 1 fr. 50 c.

Exercices sur le Cours complet de Grammaire française, par F. de Parnajon, professeur au lycée Napoléon, agrégé des classes de grammaire. 1 vol. in-8, cart. 1 fr. 50 c.

Exercices d'Analyse grammaticale et d'Analyse logique. 1 vol. in-12, cart.................. 1 fr. 50 c.

2° LANGUES ÉTRANGÈRES.

Abrégé de Grammaire anglaise, par C. Fleming. 1 volume in-12, cartonné................. 1 fr. 25 c.

Exercices sur l'Abrégé de Grammaire anglaise, par C. Fleming. 1 volume in-12, cartonné........ 1 fr. 25 c.

Cours complet de Grammaire anglaise, par C. Fleming. 1 volume in-8, cart.................. 3 fr.

Abrégé de Grammaire allemande, par A. Desfeuilles. 1 volume in-12, cartonné............... 1 fr. 50 c.

Abrégé de Grammaire espagnole, par Pascual Hernandez. 1 vol. in-12, cartonné................ 1 fr. 25 c.

Exercices sur l'Abrégé de Grammaire espagnole, par Pascual Hernandez. In-12, cartonné......... 1 fr. 25 c.

Cours complet de Grammaire espagnole, par Pascual Hernandez. 1 volume in-8., cart........ 3 fr. 50 c.

Abrégé de Grammaire italienne, par P. Paoli. 1 volume in-12, cartonné.................. 1 fr. 25 c.

Exercices sur l'Abrégé de Grammaire italienne, par M. Rapelli. 1 volume in-12, cartonné....... 1 fr. 25 c.

Sous presse :

Exercices sur l'Abrégé de Grammaire allemande; Exercices oraux sur la Grammaire anglaise.

En préparation :

Cours complets de Grammaire allemande et de Grammaire italienne.

Exercices sur les Cours complets de Grammaire anglaise, de Grammaire allemande, de Grammaire espagnole et de Grammaire italienne.

3° LANGUES ANCIENNES.

Abrégé de Grammaire latine, par E. Sommer. 1 vol. in-12. 1 fr. 25 c.

Questionnaire sur l'Abrégé de Grammaire latine. 1 vol. in-12, cart. 50 c.

Exercices sur l'Abrégé de Grammaire latine, par F. de Parnajon. 1 vol. in 12. .. .. 1 fr. 25 c.

Cours complet de Grammaire latine, par E. Sommer. 1 volume in-8, cartonné................. 2 fr. 50 c.

Exercices sur le Cours complet de Grammaire latine, par F. de Parnajon. 1 vol. in-8, cart.. 2 fr. 50 c.

Cours de thèmes latins, par F. de Parnajon. 1 vol. in-12, cart. 1 fr. 50 c.

Abrégé de Grammaire grecque, par E. Sommer. 1 v. in-12, cart. 1 fr. 50 c.

Questionnaire sur l'Abrégé de Grammaire grecque. 1 v. in-12, cart. 60 c.

Exercices sur l'Abrégé de Grammaire grecque, par F. de Parnajon. 1 vol. in-12, cart............ 1 fr. 50 c.

Cours complet de Grammaire grecque, par E. Sommer. 1 vol. in-8. 3 fr.

Exercices sur le Cours complet de Grammaire grecque, par F. de Parnajon. 1 vol. in-8, cart....... 3 fr.

Sous presse, pour paraître prochainement :

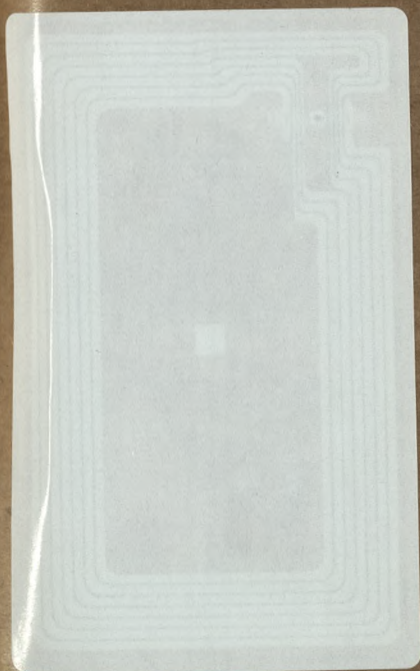
Cours de thèmes grecs, par le même.

Cours de Versions latines élémentaires, par E. Sommer.

Cours de Versions grecques élémentaires, par le même.

Des corrigés ont été publiés pour chacun des volumes d'Exercices.

Paris. — Imprimerie générale de Ch. Lahure, rue de Fleurus, 9.





des

po